

保育者養成課程における演習「保育内容『言葉』」のための 学生用自己評価チェックリストの作成

－平成30年幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説を用いて－

若山 育代¹

The Development of the Self-Assessment Check-list of Learning Outcome of the Course of “Early Childhood’s Language Development” for the Early Childhood Professional Preparation

Ikuyo WAKAYAMA

〔摘要〕

保育職の専門家には、常に自らを省みて自らを評価する自律的な態度が必要とされる。そのため、保育者養成課程で学ぶ学生のころから、保育職としての自らのスキルを自己評価し、高めていく意欲と態度をもっていることは重要であろう。そこで、本研究では、保育者養成の学生が、保育職としての自らのスキルを自己評価することのできるチェックリストを開発することを目的とした。平成30年幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説の乳児期の視点「身近な人と気持ちを通じ合う」と、満1歳以上満3歳未満および満3歳以上の領域「言葉」の「内容」の解説文に示されるテクニカルスキルを分析対象とした。乳児期及び満1歳以上満3歳未満、満3歳以上という3年齢区分ごとに「内容」の解説文に示されるテクニカルスキルを分類したところ、「表情」「身体」「言葉」「思考」「物的環境構成」「配慮点」の6つに分類することができた。これらのテクニカルスキルを用いて、年齢区分ごとの学生用自己評価チェックリストを作成した。本研究で開発したチェックリストを用いる際は、教員は「学修のためのアセスメント（Assessment for Learning）」の概念を念頭におき、学修支援を行うことの重要性を指摘した。

キーワード：「身近な人と気持ちを通じ合う」、領域「言葉」、保育教諭、実践知、
平成30年幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説

Keywords：Language development, Early childhood educators, Practice intelligence, the Manual of national curriculum standard for centers for early childhood education and care

I 本研究の背景と目的

1. アメリカの保育者養成における学生による自己評価

アメリカの保育者養成においては、評価基準の導入が盛んである。養成校や保育専攻の学生は、公的団体が公表した評価基準を用いて学生の保育職としてのスキルを養成したり、評価したりする。

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2008) が開発した「教師養成における望ましい基準 (The Standard of Excellence in Teacher Preparation¹⁾)」では、「幼児教育の専門家は何を知り、何ができなければならな

いのか? (What an Early Childhood Professional Must Know and Be Able To Do)」がだれにでもチェック可能なフォーマットで明確にされており、保育者養成校にはそれを満たすことのできる人材を養成することが求められる。

また、National Association for the Education of Young Children (NAEYC) は、『準学士・学士・修士のための基礎的・発展的保育者養成基準 2010 (2010 NAEYC Standards for Initial & advanced Early Childhood Professional Preparation For use by Associate, Baccalaureate and Graduate Degree Programs)²⁾』を公開し、保育者養成課程で学生が達成すべき評価基準を明確にしている。例えば、「クラスの子どもたちと温かで受容的なやりとりをもつことの重要性を理解してい

¹ 富山大学人間発達科学部

る (Understanding positive relationships and supportive interactions as the foundation of their work with young children)」が評価基準の一つとして示され、その具体として、「(学生たちは) 自らの実践において一人ひとりの子どもに温かく養護的に関わったり、好きなものを介してコミュニケーションを取ったり、子どもの活動や性格に興味や関心を寄せたりする (In their practice, they display warm, nurturing interactions with each child, communicating genuine liking for and interest in young children's activities and characteristics.)。」とある。

さらに、NAEYC は、この『準学士・学士・修士のための基礎的・発展的保育者養成基準 2010 (2010 NAEYC Standards for Initial & advanced Early Childhood Professional Preparation For use by Associate, Baccalaureate and Graduate Degree Programs)』に適合するように、『保育者養成課程における学生用自己評価基準 (NAEYC Professional Preparation Standards Self Review Instrument) ³⁾』を開発し、保育者養成課程に在籍する学生の自己評価のためのルーブリックを開発した。学生はこのルーブリックを用いて、自らが各授業等で獲得した知識 (learning outcome) が NAEYC の資格認証基準に適合しているかどうかを自己評価するようになっている。

2. 日本の保育者養成における学生用自己評価チェックリストの必要性

日本においては、保育者養成における学生の能力を測るためのアメリカのような公的な評価基準は現在のところ存在しない。しかし、Oertwig, Holland, Crawford, Ritchie & Clark によれば、保育職の専門家には、常に自らを省みて自らを評価する自律的な態度が必要である⁴⁾。また、保育所保育の内容をと運営に関する事項を定めた保育所保育指針には、保育士等は「自らの保育実践を振り返り、自己評価することを通して、その専門性の向上や保育実践の改善に努めなければならない」⁵⁾とある。

従って、保育者養成課程で学ぶ学生のころから、保育職としての自らのスキルを自己評価し、高めていこうとする意欲と態度をもっていることは重要であろう。そこで、本研究では、保育者養成の学生が、保育職としての自らのスキルを自己評価することの

できるチェックリストを開発する。

3. 科目ごとの学生用自己評価チェックリストの必要性

2011 年度より施行されている保育士養成課程における必修科目は 24 科目であり、その総単位数は 51 単位である。これらは 2 単位か 1 単位ごとにすべて異なる科目で構成されており、同じ科目は存在しない。ヨーロッパのオーストリアの保育者養成では、同じ科目が 1 学年目から 5 学年目までを通して教えられる仕組みになっているが⁶⁾、日本ではそのような制度になっていない。

こうした制度的実態から、日本の保育者養成の学生が自らのスキルを自己評価するためのチェックリストは、科目ごとに独立しており、かつ、全学年という年単位の長期の成長や変化を評価するものではなく、15 週という短い期間で達成される、「身につけることが要求される特定の具体的な知識や能力⁷⁾」を評価することができるものである必要がある。

例えば、保育士養成課程における「身につけることが要求される特定の具体的な知識や能力」の例としては、『保育士養成課程等検討会保育士養成課程中間まとめ⁸⁾』(以下、中間まとめ)に、保育所等のカリキュラムに関する科目「保育課程論 (講義・2 単位)」で「1. 保育内容の充実と質の向上に資する保育の計画と評価について理解する。2. 保育課程の編成と指導計画の作成について具体的に理解する。3. 計画、実践、省察・評価、改善の過程についてその全体構造を動態的にとらえ、理解する。」とある。従ってこの科目でいえば、これら 3 つの「身につけることが要求される特定の具体的な知識や能力」が、15 週を通して身に着いたかどうかを、学生が自己評価できなければならない。

ところで、アメリカの評価基準を日本の保育者養成にそのまま持ち込めばよいという考えもあるかもしれない。しかし、先述したアメリカの評価基準は、例えば「クラスの子どもたちと温かで受容的なやりとりをもつことの重要性を理解している (Understanding positive relationships and supportive interactions as the foundation of their work with young children)」というように、一つの科目でのみ修得可能な知識や能力ではないことがわかる。つまり、いくつかの科目を通して時間をかけて総合的に身に付ける知識や能力を評価対象とし

ているのである。そのため、アメリカのこれらの基準をそのまま日本の保育者養成に持ち込むことは実用的ではなく、上述したように、日本の保育者養成においては、各科目でそれぞれ身に付けるべき知識や能力を得ることができたかどうかをチェックする基準が必要であると思われる。

4. 対象とする授業の方法

大学設置基準第25条（授業の方法）には、「授業は、講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれかにより又はこれらの併用により行うものとする」とされている。従って、日本の保育者養成においては、学生の知識や能力を育てるためにこれらの授業の方法が採用される。

このように多様な授業の方法が採用されるのは、アメリカの大学でも同様である。例えば Robeson Community College⁹⁾ が公表している NAEYC の資格認証基準に基づく大学評価レポートには、次のような記述がある。「地域や州、国家基準に適合するように、私たちは授業においてオンライン上や実際のクラスで多様な教授方法を工夫している。例えば、講義、ケーススタディ、グループ活動、ロールプレイ、ディベート、観察、口頭・文章による発表、読解、フィールド経験、ポートフォリオ、ディスカッションフォーラム、チャット、スマートボードによる発表、実習、地域サービスにおける体験などである。(As we strive to meet local, state and national standards required of the ECE program, we utilize multiple teaching techniques in our classrooms, both online and face-to-face. Techniques include, but are not limited to, lecture, case studies, group activities, role plays, debates, observations, oral and written presentations, readings, field experiences/trips, portfolios, discussion forums, chat sessions, Smart Board presentations, hands-on activities, and community service opportunities.) (p.33)¹⁰⁾」。このように、アメリカの保育者養成においても、日本と同様に多様な授業方法が用いられていることがわかる。

このように多様な授業の方法がある中で、本研究では、「演習」を取り上げて、学生が保育職としての知識や能力を獲得したかどうかを評価する学生用自己評価チェックリストを作成する。このように本

研究で「演習」を取り上げる理由は、「演習」が保育職の実践知 (Practical Intelligence) を学生に身に付けさせる科目だからである。

実践知とは、日々の仕事を進めたり日常で起こる様々な問題に対処したりする際に発揮される知能である¹¹⁾。中間まとめには、「保育内容総論（演習・1単位）」の達成目標に、「養護（生命の保持、情緒の安定）と教育（健康・人間関係・環境・言葉・表現）が一体的に展開することを具体的な保育実践につなげて理解する」とあり、他には「総合的に保育を展開していくための知識、技術、判断力を習得する」ともある。「乳児保育（演習・2単位）」には、「乳児保育の計画を作成し、保育の内容や方法、環境構成や観察・記録等について学ぶ」とあり、「障害児保育（演習・2単位）」には「様々な障がいについて理解し、子どもの理解や援助の方法、環境構成等について学ぶ」とあり、「社会的養護内容（演習・1単位）」には「施設養護及び他の社会的養護の実践について学ぶ」とあり、「保育相談支援（演習・1単位）」「保育相談支援の実践を学び、内容や方法を理解する」¹²⁾とある。このように、「演習」では、実際の保育実践を具体的にどのように実施するかを学ぶという実践知の修得が目標とされているのである。

ところで、現在のように実践知に注目が向けられるようになった背景には、1980年から1990年頃、IQ (Intelligence Quotient) では説明できない日常において働く知能の存在が認められたことによる¹³⁾。保育職においても、国外では実践知を評価対象とする動きは多い。例えば、保育プロセスの質を評価する基準である SSTEWE (Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being¹⁴⁾) は、子ども同士の思考の共有 (Sustained Shared Thinking:SST) と、情緒的な安定・安心 (Emotional Well-being:EW) の両輪が子どもの発達を促すことを示す尺度であり¹⁵⁾、保育者がこれらの両輪を保育実践として実現できているかどうかを評価するものである。このように、現在は、保育職の専門家もつ実践知を獲得したり高めたりする議論が盛んである。

以上から本研究においても、「演習」という学生の実践知を育てる科目を対象とした学生用自己評価チェックリストを作成する。その際、チェックリストの項目を設定するために、実践知の構造を参考にする。楠見は、仕事における実践知を、仕事を支え

るスキルとしてとらえることを提案し、Katz の 3 つのスキルを紹介している¹⁶⁾。Katz の仕事を支えるスキルとは、テクニカルスキル、ヒューマンスキル、コンセプチュアルスキルである。

5. 実践知の構造

Katz による実践知としての「仕事を支える 3 つのスキル」

Katz¹⁷⁾によれば、まずテクニカルスキルとは、専門家がそれぞれの業務を遂行する際に必要となる方法や過程、手続きを進める技術のことをいう。次に、ヒューマンスキルとは、グループメンバーと協調的に働く際に用いられるスキルである。ヒューマンスキルが発揮されることで、互いに認め合ったり安心できたりするような職場環境を作り出すことができる。コンセプチュアルスキルとは、全体視のもとで行動するスキルである。例えば、目の前のある一つの業務が会社全体の業務へどう繋がっていくのかを考えることができたり、さらには会社外の地域、政治、経済、国、といった様々なレベルの大きな事柄にどう繋がるかという点から業務の成否や重要な判断したりすることができる能力である。

6. 実践知研究の課題と本研究の目的

このように、実践知がいくつかのスキルによって構成されるものであることを認識することによって、仕事におけるスキルや能力の向上を考えることができる（楠見，2012）。その点では意義深いが、これまでの実践知のとらえ方には課題がある。それは、金井・谷口¹⁸⁾が「実践知という概念は個人という枠だけに収まらず」と述べていることに示唆されるように、これまでの研究では、実践知を個人レベルで用いられるものとしてとらえる傾向があったという課題である。

これまで述べてきたように、アメリカでは、保育者養成を通して育成する専門職性には、国や公的な組織による「専門職として到達しておくべき基準」が存在しており、専門家集団レベルで共通して備えておくべき実践知があると考えている。そうした「専門職としての到達しておくべき基準」とは、個人レベルで議論されるものではなく、その職業に就く者すべてが備えておくべき実践知であるといえる。従って、専門職の実践知については、個人レベルを超えて、その専門職に就く人々全体で共有されるも

のとしての視点をもつことも重要である。

そこで、本研究では、実践知としての 3 つのスキルの中から「テクニカルスキル」を取り出して、保育職集団が共有する実践知を整理し、それをを用いて保育者養成課程の「演習」で用いる学生用自己評価チェックリストを作成する。なお、本研究で用いる、保育職が集団レベルで共通して備えておくべき実践知が述べられている資料としては、平成 30 年幼保連携型認定こども園教育・保育解説を用いる。この解説は「各幼保連携型認定こども園が教育及び保育を一体的に提供するため、（中略）適切な教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画を作成、実施する上での参考資料として編集したもの」である。従って、この解説には幼保連携型認定こども園の保育実践を展開するための実践知が多く盛り込まれている。保育者養成課程の学生は、この解説に盛り込まれている、保育職という専門家が共通してもつべき実践知を「演習」を通して身に付けることが求められる。

このことは、中間まとめに「保育士養成課程の見直しは、これまでも（保育所）保育指針の改定を受け、その翌年に行われてきた」という一文があることから裏付けられるだろう。つまり、保育士養成課程は、保育所保育指針に準拠して学修する内容が定められているのであり、このことは、保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育保育要領などのナショナルカリキュラムと保育者養成課程の科目が連動することを意味している。従って、本研究で幼保連携型認定こども園教育保育要領解説に記載された実践知を保育者養成の学生が各科目で身に付けたかどうかを評価するチェックリストを開発することは妥当なことであるといえる。

7. 対象とする「演習」科目—乳児期の視点「身近な人と気持ちを通じ合う」と領域「言葉」に関する科目

本研究では、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説の乳児期の視点「身近な人と気持ちを通じ合う」と、満 1 歳以上満 3 歳未満および満 3 歳以上の領域「言葉」に記載される実践知を取り上げる。この視点と領域を扱う保育者養成課程の「演習」科目は、保育内容演習の言葉に関する科目である。今後、この演習科目を「保育内容（言葉）」と呼ぶ。本研究では、「保育内容（言葉）」で学生が身に付け

る実践知を、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説の乳児期の視点「身近な人と気持ちが通じ合う」と、満1歳以上満3歳未満および満3歳以上の領域「言葉」に記載された実践知とし、中間まとめに記載されたこの演習科目の教授目標を関連付けながら、その実践知を身に付けたかどうかを自己評価する学生用チェックリストを作成する。その際、実践知は、上述したようにKatzの「テクニカルスキル」を取り上げる。

ところで、本研究で「保育内容（言葉）」を対象とするのは、この科目が、保育者が用いる「言葉」の側面を重視するためである。例えば、大学の教室で身体を思い切り動かす保育者の関わりを実践することは難しさを伴うこともある。また、自然と子どもの関わりを促すという目的のもと、大学の教室を森のようにしてその関わりを実演することも難しい。しかし、言葉を発することは大学の教室においても比較的容易に行うことができる。従って、学生が教室で特別な環境を必要とせず扱うことのできる教材を取り扱うという点で、演習「保育内容（言葉）」を取り上げることにした。

また、Katzのテクニカルスキルのみを取り上げるのは、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説の構造に基づく。テクニカルスキル以外のヒューマンスキルとコンセプチュアルスキルに関する事項は、同解説の乳児期の視点「身近な人と気持ちが通じ合う」と、満1歳以上満3歳未満および満3歳以上の領域「言葉」にほとんど記載されておらず、同解説の「第1章 総則」において主に述べられている。テクニカルスキルが主に述べられているのは「第2章 ねらい及び内容並びに配慮事項」であり、「第1章 総則」とは別章である。「保育内容（言葉）」は、「第2章 ねらい及び内容並びに配慮事項」に関する事柄であることから、同解説の章をまたぐ学生用自己評価チェックリストは複雑なものになると考えられ、15回の演習を通して身に付ける力の範囲を超えると判断し、テクニカルスキルに限定することにした。

Ⅱ 方法

1. 分析対象

平成30年幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説の乳児期の視点「身近な人と気持ちが通じ合

う」と、満1歳以上満3歳未満および満3歳以上の領域「言葉」の「内容」の解説文を分析対象とした。「身近な人と気持ちが通じ合う」と領域「言葉」には、「内容」の他に「ねらい」と「内容の取扱い」の項目があるが、本研究では、「内容」の解説文のみを分析対象とした。

その理由は、「ねらい」は「幼保連携型認定こども園の教育及び保育において育みたい資質・能力を園児の生活する姿から捉えたもの」であり、教育及び保育の方向目標となる。一方、「内容の取扱い」は「園児の発達を踏まえた指導を行うにあたって留意すべき事項」であるので、テクニカルスキルが多く記載されているが、「内容」の個別具体的な記載に比べ、大綱的なテクニカルスキルが記載される傾向にあった。そこで、本研究では、多様で個別具体的なテクニカルスキルが記載されている「内容」のみを取り上げた。

2. 分析手順

乳児期、満1歳以上満3歳未満、満3歳以上の3年齢区分ごとに保育教諭のテクニカルスキルを取り出した。例えば、「園児が周囲の人々と言葉を交わすようになるには、保育教諭等や友達との間にこのような安心して話すことができる雰囲気があることや、気軽に言葉を交わすことができる信頼関係が成立していくことが必要となる。」という解説文から、「保育教諭等や友達との間に安心して話すことができる雰囲気を作る」と、「気軽に言葉を交わすことができる信頼関係を成立させる」という保育教諭のテクニカルスキルを取り出すなどである。

3. 学生用自己評価チェックリストの作成手順

「保育教諭等や友達との間にこのような安心して話すことができる雰囲気を作る」などは、まだ保育教諭として勤務したことのない学生にとっては抽象的で理解が難しく、また、1回の演習で達成できるものでもない。そのため、上述したようにテクニカルスキルを全て取り出した後で、「エプロンやまごとの遊具などの（園児の）イメージを支える小道具などを用意したり」などのように、1回の演習の中で学生にも実現できるレベルで具体化されたテクニカルスキルのみを取り出してチェックリストの項目を作成した。ただし、その際、大学の演習では目の前に乳児や幼児が存在しないという状況にかんが

みて、学生同士がロールプレイを行う場面でチェックリストを使用することを想定し、標記を「園児」ではなく、「相手」とした。

先述したように、先行研究において保育職としての自らのスキルを自己評価し、高めていく意欲と態度をもっていることは重要であると指摘されていることを踏まえ、チェックリストには改善の視点を明記した。まず一つ目の改善の視点は、幼保連携型認定こども園教育・保育解説に「指導の過程を振り返りながら園児の理解を進め（略）、指導の改善に生かすようにする（p.116）」と「その園児が今、何に興味をもっているのか、何を実現しようとしているのか、何を感じているのかなどを捉え続けていく必要がある（p.116）」という2記述があることから、「①相手に関する（感情・興味・願い・イメージ）振り返り」改善の視点を設定した。もう一つの改善の視点として、「0歳から小学校就学前までの園児の発達や学びの連続性を見通（p.127）」すという記述が同解説にあることから、「②行ったことと発達の見通しを踏まえた今後の改善案」の項目も設定した。

さらに、中間まとめの「保育内容演習」の教授目標に、「養護と教育にかかわる保育の内容が、それぞれに関連性を持ち、総合的に保育を展開していくための知識、技術、判断力を習得する」とあった。これを踏まえ、チェックリストの中には、他視点や他領域の「内容」と、さらに、同じ視点や領域ではあるが異なるテーマやトピックの別の「内容」との

関連性を情報として示した。合わせて、中間まとめの「保育内容演習」の教授目標には、「子どもの発達を（略）言葉（略）の観点から捉え、子ども理解を深めながら保育内容について具体的に学ぶ」とあるので、それぞれのチェック項目に関係する年齢の発達の姿の記述を同解説から取り出し、チェックリストに記載した。

Ⅲ 結果及び考察

1. 乳児期の視点「身近な人と気持ちが通じ合う」及び満1歳以上満3歳未満、満3歳以上の領域「言葉」の「内容」の解説に示される実践知としてのテクニカルスキル

乳児期及び満1歳以上満3歳未満、満3歳以上という3年齢区分ごとに「内容」の解説に示されるテクニカルスキルを分類したところ、表1のように「表情」「身体」「言葉」「思考」「物的環境構成」「配慮点」の6つに分類することができた。

なお、解説文内におけるテクニカルスキルの記述数について3（年齢区分）×6（カテゴリー）の2要因 χ^2 検定を行ったところ、記述数に有意な差はみられなかった（ $\chi^2=13.58$, $df=10$, $n.s.$ ）。このことから、記述されるテクニカルスキルは、年齢区分間で違いはないことがわかった（図1）。

表1 乳児期の視点「身近な人と気持ちが通じ合う」及び満1歳以上満3歳未満、満3歳以上の「内容」に示されたテクニカルスキルカテゴリー

カテゴリー	定義	記述例
表情	保育教諭の表情の作り方に関する記述	笑顔、目を合わせて優しく微笑み返す
身体	保育教諭の身のこなしに関する記述	スキンシップ、保育教諭等がオオカミになって追い掛けたり
言葉	保育教諭が使用する言葉に関する記述	声や行為に言葉を添える、園児の発声を真似たり
思考	保育教諭が想像したり推測したりする事柄に関する記述	園児の気持ちを汲み取る、積極的に理解する
物的環境構成	保育教諭が保育室等に構成する物的な環境に関する記述	布や箱のような様々な物に見立てられる素材、エプロンやままごとの遊具などのイメージを支える小道具
配慮点	具体的な援助の記述ではないが、保育教諭が心に留めておく事柄に関する記述	十分に受け止める、親しみをもって接する、気軽に言葉を交わすことができる信頼関係

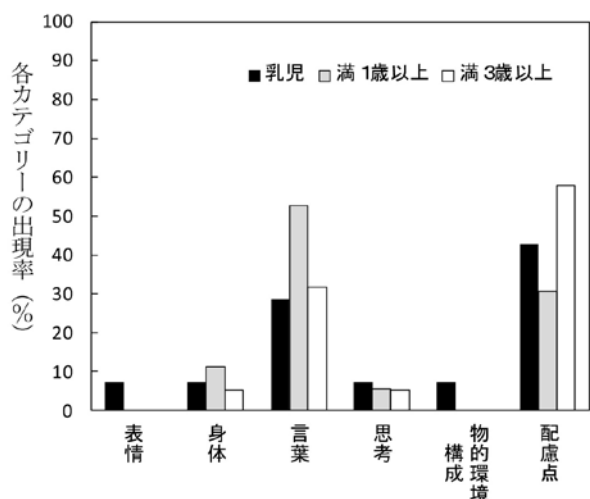


図1 テクニカルスキルの各カテゴリー出現率

2. 「内容」に示される実践知としての3つのスキルを用いて作成された「保育内容（言葉）の学生用自己評価チェックリスト

各年齢区分の学生用自己評価チェックリストを表2～表4に示す。

3. 考察

表1からは、平成30年幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説に記載されたテクニカルスキルは、表情から思考、配慮点まで多岐にわたることがわかる。これを踏まえ、養成校においては、学生に「保育内容（言葉）」を通して体と頭を多様に働かせるように指導することが重要であろう。また、テクニカルスキルには3年齢区分で差がないことが明らかになった。そのため、学生たちには、例えば乳児期に記載されていたテクニカルスキルを、満3歳以上のテクニカルスキルと組み合わせて用いることにも意義があるということを伝えていく工夫が教員には求められるだろう。

表2～表4に示すように、チェックリストには現在の自身の状態を5段階で評定し、それをさらに高めていくための改善の視点を盛り込んだ。アメリカの保育者養成校で使用される評価基準は、主に、現在の状態を評価するために使用するものであった。しかし、本研究で作成したチェックリストは、学生が「保育内容（言葉）」の全15回の演習の中で繰り返し使用することができ、5段階の自己評定がどのように変化してきたかを自己理解することができる。自らの実践知の発達が15回の演習を通して

どのようになされてきたかを実感することは、学生に改善を志向させるように方向づけることへ寄与とされると思われる。

また、チェックリストの中には、他視点や他領域の「内容」と、さらに、同じ視点や領域ではあるが異なるテーマやトピックの別の「内容」を情報として示した。そのため、学生が幼児教育の総合性を理解することにも繋がるだろう。

最後に、本研究の課題を述べておく。本研究の課題は、この学生用自己評価チェックリストを15回の演習のどこで使うことが学生の実践知の発達において有効であるかを検証できていないことと、どのようなフォーマットが学生にとって扱いやすいのかについて十分な検討を行えなかったことである。前者の課題は、15回の講義の中には、多様な回があるという実態に基づいている。例えば、子どもの言葉の発達について発達心理学的な研究知見を説明する回もあるだろう。また、模擬保育を行って絵本や紙芝居などを読む技術を身に付ける回もあるかもしれない。それらの15回の流れの中に、このチェックリストをどう位置付けていくことが学生の実践知の発達上、有効であるのかは、明確にすることができなかった。今後は、学生の実践知の向上に及ぼすチェックリストの効果を検討する必要がある。

また、後者については、例えば、本リストには「達成の程度に関する自己評定」として5段階評定を設定した。このように数値で自らのスキルを感覚的に理解する方法は、SSTEWなどの評価スケールも同様である。しかし、この段階設定は5段階が適切なものか、もしくは7段階が適切なのかなど、段階数の設定に関して今後は検討が必要であろう。また、現在の自己評定を「5」と学生がした場合、改善の必要がないと解釈する者もいるかもしれない。そこで、今後は、多様な考えに触れる機会の保障という点からも、改善の視点については、「その他」など学生が自由に改善点を設定できるようにしておく必要があるかもしれない。

IV 結論

現在、日本においては、中間まとめのような公的なカリキュラムやシラバス見本はあるものの、保育者養成における学生のテクニカルスキルを評価する公的な基準は存在しない。そのため、本研究で開発

した幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説という国レベルの実践知が記載された文書に基づき、学生が身に付けるべきテクニカルスキルを明確にすることは意義がある。

ただし、こうした評価基準を用いる際には、教員は学修のためのアセスメント（Assessment for Learning）の概念を念頭におくようにしたい。学修のためのアセスメントとは、①学生の学修を促進

し、支援するためのアセスメント、②学生がさらに自らを高めたいけるようにするためのアセスメント、③現在と望ましい状態との間のギャップを明確に認識できるようにするためのアセスメント、とされる¹⁹⁾。つまり、学生による自己評価は、学生が次の学修へと自らを動かしていくための1地点にとらえ、「評価と学びの連動」²⁰⁾が実現するように教員は配慮するということである。

表2 乳児期「身近な人と気持ちが通じ合う」に示されたテクニカルスキルに基づく学生用自己評価チェックリスト

「身近な人と気持ちを通じ合う」の解説に示されるテクニカルスキル ※主語は保育者役の自分	達成の程度に関する自己評定					相手の理解 この年齢区分の発達の見通し	発達の見通し	他の視点の「内容」もしくは同視点の他の ※チェックは視点名と「内容」の番号
	1	2	3	4	5			
表情 笑顔で相手と目を合わせ	1	2	3	4	5	「相手の理解」に基づくテクニカルスキルの改善の視点 ①相手に関する「感情・興味・関心・イメージ」振返り ②行ったことと発達の見通しを踏まえた今後の改善案	欲求をかなえてくれた人に対する信頼感も育まれる。 園児は自ら手を伸ばし、スキミングを求めようになる。 園児は自ら手を伸ばし、スキミングを求めようになる。	誰やかに伸び伸びと育つ (1) 「保育教諭等の愛情豊かな受容の下で(略)」
	身体 スキミングをもつ ※主語は保育者役の自分	1	2	3	4			
言葉 口を動かしたり目や口をひらいたりなど様々な表情で優しく語りかける	1	2	3	4	5	①様々な表情で語りかけることで、相手はどのようなことを感じているか？ ②どのような表情で語りかければ、相手は自分に対して積極的に関わりを求めようになるだろうか？	次第に、声や表情での感情表現も豊かになり、積極的に関わりを求めようになる。	身近なものと関わり感性が育つ (5) 「保育教諭等のあやふさびに機嫌よく応じたり(略)」
	子どもの身近にあるものの名前や子ども達の欲求を言葉で伝える	1	2	3	4	5	園児は徐々にそれらを理解するようになり、それが園児の言葉となる。	
	ゆったりとしたテンポで歌いかける	1	2	3	4	5	園児は特定の保育教諭等との安定した関係を築きながら、次第に他の園児に対しても関心をもつようになる。	
	相手同士をつなぐような言葉がけをする	1	2	3	4	5	園児は自分の思いや欲求を汲み取ることで、相手は自分の思いや欲求を汲み取るようになる。	
思考 相手の言葉に反応しない思いや欲求を汲み取る	1	2	3	4	5	①相手の思いや欲求を汲み取ることで、相手は自分自身の思いや欲求を汲み取るようになるか？ ②相手の思いや欲求を汲み取ることで、相手は自分自身の思いや欲求を汲み取るようになるか？ ③相手の思いや欲求を汲み取ることで、相手は自分自身の思いや欲求を汲み取るようになるか？ ④相手の思いや欲求を汲み取ることで、相手は自分自身の思いや欲求を汲み取るようになるか？	（こうした体験を重ねる中で、）伝えたい、分かっている、分かってほしい、表現することへの意欲を高めようとする。	身近なものと関わり感性が育つ (1) 「園児からの動き掛けを踏まえて、応答的なふりかえりや言葉がけによって、教員が満たされ、安定感をもって過ごす」
	相手の言葉に反応しない思いや欲求を汲み取る	1	2	3	4	5	園児は自分の思いや欲求を汲み取ることで、相手は自分の思いや欲求を汲み取るようになる。	
合計						点		

表 3 満 1 歳以上満 3 歳未満「領域言葉」に示されたテクニカルスキルに基づく学生用自己評価チェックリスト

満1歳以上満3歳未満「領域言葉」の解説に示されるテクニカルスキル ※主語は保育者の自分	達成の程度に関する自己評定					「相手の理解」に基づくテクニカルスキルの改善の視点 ①相手に関する(感情・興味・願い・イメー)の振り返り ②行ったことと発達の見通しを踏まえた今後の改善案	この年齢区分の発達の理解 ごっこ遊びを楽しむこともある。	発達の見通し 園児は登場人物の真似をしたり、身体で表現したりして遊ぶようになる。	他の領域の「内容」もしくは他の領域の「内容」との関連性 ※ゴシックは領域名と「内容」の番号
	1	2	3	4	5				
身体	自分が「オオカミ」になるなど身振りを介した関わりをする	1	2	3	4	5	①身振りを介して相手に関わることで、相手は何を感じただろうか？ ②相手の身体表現をもつ引き出すために、どのような身振りがあろうだろうか？	園児は登場人物の真似をしたり、身体で表現したりして遊ぶようになる。	表現 ⑥ 「生活や遊びの中で、興味のあることや経験したことなどを自分なりに表現する」
	相手と視線を合わせる	1	2	3	4	5	①相手と視線を合わせることで、相手は何を感じただろうか？ ②どのようなタイミングで視線を合わせれば、相手はつと自分の言葉に興味をもち、相手が感じたことや考えたことなどを言葉で表すだろうか？	この信頼関係を基盤として、園児は、保育教諭等や友達の話す言葉に興味や関心をもち、自分の思ったことや感じたことを言葉に表し、言葉のやり取りを楽しむようになる。	人間関係 ② 「保育教諭等の受容的・応答的な関わりの中で(略)」
	相手の話にゆったりと耳を傾ける	1	2	3	4	5	①相手の話に耳を傾けている間、相手は何を感じただろうか？ ②自分の身体の位置や表情など耳の傾け方をどのように工夫すれば、相手はつと自分のやりとりを楽しむようになるだろうか？	園児は保育教諭等の声や言葉をよく聞き、口元や表情をじつと見て、適切な発音への準備をしていく。	人間関係 ① 「保育教諭等や周囲の園児等との安定的な関係の中で(略)」
	相手の発声を真似る	1	2	3	4	5	①発声を真似られて、相手は何を感じただろうか？ ②相手の言葉などどのようなタイミングで真似ること、言葉によるやりとりがはつと増えるだろうか？	園児は保育教諭等や友達と共に生活する中で、同じ場面で繰り返して聞く。	人間関係 ② 「保育教諭等の受容的・応答的な関わりの中で(略)」
	挨拶やお礼を言う	1	2	3	4	5	①挨拶やお礼を言い合うことで、相手はどのように感じただろうか？ ②さらに親しみがもつような挨拶やお礼の言い方にはどのようなものがあるだろうか？	園児は挨拶等や友達と共に生活する中で、同じ場面で繰り返して聞く。	人間関係 ② 「保育教諭等の受容的・応答的な関わりの中で(略)」
言葉	絵本や紙芝居を繰り返し読む	1	2	3	4	5	①繰り返し読むことで、相手は何に興味をもち、どのような願いをもっているだろうか？ ②もつと相手の身体表現が引き出されるような絵本や絵本の読み聞かせ、どのような中で返事をする中で、相手はどのようなことに興味を持ち、どのような願いを持っているだろうか？ ③相手の言葉を聴かせるような返事の仕方については、他にどのようなものがあるだろうか？	園児は登場人物の真似をしたり、身体で表現したりして遊ぶようになる。	言葉 ⑦ 「保育教諭等(略)の話し言葉や関心をもち、聞いたり(略)する」
	ごっこ遊びの中で返事をする	1	2	3	4	5	①ごっこ遊びの中で返事をする中で、相手はどのようなことに興味を持ち、どのような願いを持っているだろうか？ ②相手の言葉を聴かせるような返事の仕方については、他にどのようなものがあるだろうか？	園児は登場人物の真似をしたり、身体で表現したりして遊ぶようになる。	人間関係 ② 「保育教諭等の受容的・応答的な関わりの中で(略)」
	擬音語や擬態語を使う	1	2	3	4	5	①擬音語や擬態語を使うことで、相手はどのようなことに感じただろうか？ ②相手の言葉を聴かせるような擬音語や擬態語には、他にどのようなものがあるだろうか？	園児は登場人物の真似をしたり、身体で表現したりして遊ぶようになる。	人間関係 ⑥ 「生活や遊びの中で、(略)保育教諭等の真似をしたり、ごっこ遊びを楽しむ」
	相手の気持ちを代弁する	1	2	3	4	5	①相手の気持ちを代弁することで、相手はどのようなことに感じただろうか？ ②相手同士が言葉のやり取りをもつと喜ぶようになるような代弁の仕方には、他にどのようなものがあるだろうか？	園児は言葉で思いをやり取りする喜びを経験する。	人間関係 ② 「保育教諭等の受容的・応答的な関わりの中で(略)」
	更にやり取りが引き出されるような応答をしたりして、他の園児との仲立ちをする	1	2	3	4	5	①相手同士が言葉のやり取りをもつと喜ぶようになるような仲立ちの仕方には、他にどのようなものがあるだろうか？	園児は言葉で思いをやり取りする喜びを経験する。	人間関係 ④ 「保育教諭等の仲立ちにより、他の園児との関わり方を少しずつ身に付ける」
物的環境	相手の名前を呼ぶ	1	2	3	4	5	①名前を呼ばれて相手はどのようなことに感じただろうか？ ②あみだの言葉にさらに興味や関心をもちつと名前を呼ぶようになり、あみだの言葉にどのようなものがあるだろうか？	この信頼関係を基盤として、園児は、保育教諭等や友達の話す言葉に興味や関心をもち、自分の思ったことや感じたことを言葉に表し、言葉のやり取りを楽しむようになる。	人間関係 ② 「保育教諭等の受容的・応答的な関わりの中で(略)」
	生活に密着した身振りを伴う言葉の意味を伝える	1	2	3	4	5	①身振りを伴う言葉の意味を伝えるとき、相手はどのように感じただろうか？ ②相手同士の間がさらに深くなるような、身振りの意味の伝え方にはどのようなものがあるだろうか？	園児は言葉で思いをやり取りする喜びを経験する。	人間関係 ② 「保育教諭等の受容的・応答的な関わりの中で(略)」
	布や箱のような様々な物に見立てられる素材を用意する	1	2	3	4	5	①あみだの言葉にさらに興味や関心をもちつと名前を呼ぶようになり、あみだの言葉にどのようなものがあるだろうか？	園児は言葉で思いをやり取りする喜びを経験する。	表現 ③ 「生活の中で様々な(略)手触り、動きなどに気付いたり、感じたりして楽しむ」
	エプロンやさまざまな遊具などのイメージを支える小道具などを用意する	1	2	3	4	5	①あみだの言葉にさらに興味や関心をもちつと名前を呼ぶようになり、あみだの言葉にどのようなものがあるだろうか？	園児は言葉で思いをやり取りする喜びを経験する。	人間関係 ⑥ 「生活や遊びの中で、年長児や保育教諭等の真似をしたり、ごっこ遊びを楽しむ」
	合計	点							

引用文献

- ¹ National Council for Accreditation of Teacher Education (2008). Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. Retrieved from <http://www.ncate.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/ncate-standards-2008.pdf?la=en> (2018年5月18日)
- ² National Association for the Education of Young Children (2011). 2010 NAEYC Standards for Initial & Advanced Early Childhood Professional Preparation Programs: For Use by Associate, Baccalaureate and Graduate Degree Programs. Retrieved from <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/our-work/higher-ed/NAEYC-Professional-Preparation-Standards.pdf> (2018年5月18日)
- ³ National Association for the Education of Young Children (2013). NAEYC Professional Preparation Standards Self Review Instrument. Retrieved from <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/our-work/higher-ed/NAEYC-Prof-Prep-Standards-Self-Review-Instrument.pdf> (2018年5月18日)
- ⁴ Oertwig, S., Holland, A., Crawford, G.M., Ritchie, S. & Clark, N.M. (2016). What's research got to do with it? Moving theory into practice in grade 1-3. In Couse, L.J. & Recchia, S.L. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Teacher Education*. [kindle 版] Routledge.
- ⁵ 厚生労働省 (2018). 保育所保育指針解説, フレーベル館, p.367
- ⁶ 若山育代・荒木里緒 (2018). オーストラリアと日本の保育者養成課程の比較研究－両国のシラバスの達成目標に着目して－ 発達福祉学年報 (印刷中)
- ⁷ 梶田叡一(2010). 教育評価 第2版補訂版. 有斐閣. 68-69
- ⁸ 保育士養成課程等検討会 (2010). 保育士養成課程等の改正について (中間まとめ) Retrieved from <http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/03/dl/s0324-6a.pdf> (2018年5月18日)
- ⁹ Robeson Community College homepage retrieved from <https://www.robeson.edu/index.php?s=NAEYC+Self-Study> (2018年5月19日)
- ¹⁰ NAEYC Early Childhood Associate Degree Accreditation Self-Study Report For Robeson Community College Accreditation Review. Retrieved from http://www.robeson.edu/wp-content/uploads/2015/04/NAEYC-Self-Study-Robeson-Community-College-10_12.pdf (2018年5月19日)
- ¹¹ Wagner, R. K. (1994). Practical Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of Human Intelligence*. (pp.821-828). New York: Macmillan Publishing Company.
- ¹² 保育士養成課程等検討会 (2010). 保育士養成課程等の改正について (中間まとめ) Retrieved from <http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/03/dl/s0324-6a.pdf> (2018年5月18日)
- ¹³ Wagner, R. K., 同上
- ¹⁴ Siraj,I., Kingston, D. & Melhuish, E. (2016). 「保育プロセスの質」評価スケール. (秋田喜代美・淀川裕美, 訳). 明石書店. (Siraj,I., Kingston, D. & Melhuish, E. (2015). *Assesing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWE) Scale for 2-5-year olds Provision*. IOE Press.)
- ¹⁵ 埋橋玲子 (2015). 保育の質的評価尺度 ECERS と SSTEWE の比較検討と今後の課題. 同志社女子大学総合文化研究所紀, 66. 179-182
- ¹⁶ 楠見 孝(2012). 実践知と熟達者とは 金井壽宏・楠見 孝(編著) 実践知－エキスパートの知性 (pp. 3－31) 有斐閣
- ¹⁷ Katz, R., Skills of an Effective Administrator, 1974, Harvard Business Review, 2018年4月24日 <<https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator>>.
- ¹⁸ 金井壽宏・谷口智彦 (2012). 実践知の組織的継承とリーダーシップ 金井壽宏・楠見 孝(編著) 実践知－エキスパートの知性 (pp.60－104) 有斐閣
- ¹⁹ Tan, K. (2013). A Framework for Assessment

for Learning: Implications for Feedback Practices within and beyond the Gap. *International Scholarly Research Notice Education*, Volume 2013, Article ID 640609, 6 pages.

- ²⁰ 安藤輝次 (2012). 形成的アセスメントの実際－中学社会科・高校地歴科を例にして－ 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, 21. 55-64

(2018 年 5 月 21 日受付)

(2018 年 7 月 19 日受理)